

## A PRESENÇA DA AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO HISTÓRICA: SENTIDO, SENSIBILIDADE E SENTIMENTO

### PRESENCE OF AFFECTIVITY IN HISTORICAL FORMATION: MEANING, SENSE, SENSITIVITY, FEELING

Josias José Freire Junior<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este texto tem por objetivo refletir sobre a dimensão da afetividade na formação histórica. Para tanto, serão discutidos os conceitos de sentido histórico e formação histórica a partir da obra do teórico da história Jörn Rüsen, bem como a ênfase desse autor na dimensão emocional dos processos de constituição de sentido histórico. Depois, serão apresentadas considerações sobre a dimensão sensibilidade e do sentimento nos campos da história e da educação, a partir de discussões sobre os temas na historiografia, na educação e no ensino de História. Por fim, se discutirá a importância da dimensão afetividade na formação histórica, particularmente no contexto da história escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Histórica; Sentido Histórico; Sensibilidade, Sentimento.

**ABSTRACT:** This paper aims to reflect on the dimension of affectivity in historical formation. To this end, the concepts of historical meaning and historical formation will be discussed based on the work of the theorist of history Jörn Rüsen, as well as this author's emphasis on the emotional dimension of the processes of constituting historical meaning. Afterwards, we will consider the dimension of sensitivity and feeling in the fields of history and education, based on discussions on themes in historiography, education and teaching of history. Finally, the importance of the affectivity dimension in historical formation will be discussed, particularly in the context of school history.

**KEYWORDS:** Historical formation; Historical Meaning; Sense; Sensitivity, Feeling.

---

\*Este texto apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa “Dimensões Práticas da História: Contribuições Interdisciplinares”, desenvolvido na Universidade Federal de Goiás.

<sup>1</sup> Docente na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: [freire.josias@gmail.com](mailto:freire.josias@gmail.com)

*e daí à lembrança / que vestiu tais imagens / e é muito mais intensa / do que pôde a linguagem, / e afinal à presença / da realidade, prima, / que gerou a lembrança / e ainda a gera, ainda, / por fim à realidade, / prima, e tão violenta / que ao tentar aprendê-la / toda imagem rebenta.*

João Cabral de Melo Neto (2020, p. 219).

As dimensões da vida afetiva, expressas nas emoções e nos sentimentos, são normalmente reconhecidas como aspectos fundamentais da existência humana. Com presença reconhecida de modo mais ou menos explícito nos domínios da cultura, da sociedade, da política e da economia, a afetividade também se tornou há muito tempo tema de interesse para as ciências em geral, para a ciência da história e para a educação, particularmente.

Neste texto, propõe-se produzir algumas reflexões sobre as dimensões da afetividade na formação histórica dos indivíduos. Para tanto, serão discutidos os temas do sentido histórico e da formação histórica, a partir de alguns textos do teórico da história Jörn Rüsen (2015, 2014, 2008, 2007, 2011). Compreende-se que a teoria da história de Rüsen pode oferecer uma base teórico-conceitual pertinente para a reflexão sobre a dimensão das afetividades no âmbito da formação histórica, particularmente na compreensão de Rüsen acerca do papel das emoções nos processos de constituição de sentido histórico (2008), como fundamento do sentido histórico e vínculo fundamental entre história e vida (2015, 2007).

Depois, a partir de um diálogo interdisciplinar, se buscará algumas considerações sobre os temas da afetividade e dos sentimentos, bem como das sensibilidades nos campos da educação e da ciência da história; considerando ainda a singularidade do campo do ensino de história entre história e educação (CAIMI; MISTURA, 2019; 2022), e as sensibilidades como tema de interesse e de possível encontro entre esses campos<sup>2</sup> (MIRANDA, 2013). Diante do reconhecido desafio de se buscar diálogos entre campos distintos, coloca-se a

---

<sup>2</sup> Ressalta-se a importância, para a discussão ora proposta, das reflexões desenvolvidas e caminhos indicados por Sônia Regina Miranda, em sua compreensão do papel “das sensibilidades enquanto componente central dos processos de produção de memórias e saberes” no ensino de História, inscrito na “fronteira epistemológica”, “limiar” entre ciência história e educação (MIRANDA, 2013, p. 149).

possibilidade de se pensar de modo produtivo articulações entre formação e afetividade em perspectiva histórica, exercício que parece convidativo, haja vista os desafios éticos e estéticos colocados à história, sua produção acadêmica e seu ensino.

Nesse contexto, é necessário considerar que a discussão a seguir não visa reduzir as diferentes concepções de afetividade, emoções, sensibilidade e sentimentos a uma única matriz teórico-conceitual, a um único modelo explicativo; tendo em conta, inclusive, a própria complexidade dos fenômenos, o desafio de sua conceituação, e a diversidade de áreas do conhecimento e de perspectivas que se dedicaram às suas discussões. Reconhece-se, ademais, que parte das referências utilizadas possuem fundamentações diferentes, mas podem até mesmo divergir em algumas perspectivas. Pretende-se, pois, mais um exercício reflexivo, talvez mesmo de natureza especulativa, de mapeamento das ocorrências de interesses sobre as dimensões da vida afetiva na teoria da história, na educação e no ensino de História, sem reduzir uma a outra, pensando como podem eventualmente contribuir com a compreensão dessas dimensões na formação histórica.

As reflexões propostas visam discutir, pois, como a dimensão da afetividade é um tema relevante e significativo para a história e a educação e que, mesmo que por vias diferentes e por uma conceituação própria, tangencia o mesmo âmbito da experiência humana, e é reconhecida como fundamental para adequada compreensão da vida e de seus processos formativos. Propõem-se, desse modo, que o reconhecimento da dimensão constitutiva da vida afetiva na formação histórica possa contribuir com a compreensão das relações entre os campos da história acadêmica e da educação que perfazem o ensino de História, bem como refletir sobre as dimensões formativas do conhecimento disseminadas socialmente na estreita, complexa e dinâmica conexão com saberes históricos acadêmicos e escolares. Se na conexão entre história e vida reside a dimensão formativa do conhecimento histórico, é fundamental compreender o papel da afetividade humana nessa conexão.

### **Sentido histórico e formação histórica**

Um dos elementos centrais da teoria da história de Jörn Rüsen é sua preocupação em compreender os fundamentos do pensamento histórico na vida humana, bem como compreender a ação desse pensamento na vida, como função do conhecimento histórico. Além de seu rigoroso tratamento conceitual da natureza epistemológica e teórico-metodológica da ciência da história, na obra de Rüsen a dimensão da vida prática emerge como origem e destino da história científica, conforme representado pela matriz disciplinar do conhecimento histórico (RÜSEN, 2001, p. 35; MARTINS, 2017, p. 02; ASSIS, 2010, p. 12). A importância para Rüsen da conexão entre história e vida é revelada pela discussão dos temas do sentido histórico e da formação histórica. Dessa forma, a partir das reflexões sobre o sentido histórico, seus elementos constitutivos e características, é possível entender o pensamento histórico científico como uma das dimensões de um pensamento histórico geral, bem como seu papel formativo, sua relação com a vida.

Como mencionado, para Rüsen, o sentido histórico estabelece a relação fundamental entre a história e a sua função (2015, p. 34). Com várias acepções (WIKLUND, 2009), pode-se considerar que ideia de sentido abarca também o próprio pensamento histórico (WIKLUND, 2009, p. 27); isto é, o pensamento histórico é fundamentalmente produção de sentido. De acordo com Arthur Assis, “histórias contêm sentido (ou melhor, são elas próprias sentido constituído), e [...] é precisamente por isso que podem ter relevância prática e [...] vivacidade” (2017, p. 15). Nessa perspectiva, a “história viva” (RÜSEN, 2007) é aquela que não apenas se conecta à vida, em sua função, mas a história que é ela mesma a conexão entre a dimensão da experiência temporal e a vida humana como um todo. Por isso, também para Rüsen, o sentido é um “produto do espírito humano, mediante o qual o mundo em que o homem vive adquire um significado viabilizador da vida” (RÜSEN, 2015, p. 42). Como essa vida é viabilizada pelo sentido? O sentido serve à vida pois pode “explicar o mundo”, “fornecer orientação”, “constituir identidade” e “dirigir ação por fins” (RÜSEN, 2015, p. 103); sentido está, nessa perspectiva, intimamente associado à conexão

dos indivíduos consigo mesmos, com seu mundo e com suas ações e sofrimento nesse mundo.

A conexão entre história e vida que o sentido histórico perfaz está associada à dimensão formativa do saber histórico, na medida em que a formação é compreendida por Jörn Rüsen como o “conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando o máximo de autorrealização ou reforço identitário” (RÜSEN, 2007, p. 95). Forma-se historicamente quando se é capaz de se apropriar e refazer sempre que necessário as conexões entre história e vida, isto é, fazer a história funcionar para si mesmo e para seu mundo, praticar história, como se poderá ver, pensar historicamente (ASSIS, 2014).

Concepções de sentido servem à vida, por conseguinte, na medida em que podem recobrir a experiência temporal de significado, dando respostas provisórias ao desafio constante de estar diante do tempo. Por isso, Rüsen compreende que “uma concepção de sentido é uma configuração concreta de interpretações de si e do mundo”, um “contexto significativo do mundo da experiência e da vida”, que “serve para explicar o mundo, fornecer orientação, para construir identidade e para dirigir ação por fins” (RÜSEN, 2015, p. 103). Sendo assim, Rüsen decompõe analiticamente esse processo de constituição de sentido histórico em quatro operações mentais básicas (2015, p. 42), que caracterizam o pensamento histórico: percepção, interpretação, orientação e motivação. Essas operações mentais do pensamento histórico estão fundamentalmente associadas aos processos formativos da história enquanto componentes da aprendizagem histórica (RÜSEN, 2011a, p. 85): formar-se historicamente é se apropriar de um tipo específico de pensamento, que pode ser decomposto analiticamente nas operações mencionadas.

O pensamento histórico, resultado dos processos formativos, quando qualificado pela ciência da história, adquire um estatuto próprio, que se refere tanto à natureza de seus conteúdos, conhecimentos científicos sobre o passado, quanto à forma de produzir esse saber. A “verificabilidade de afirmações com

base em experiências, a consistência lógica de argumentação, a dinâmica argumentativa e a abertura do entendimento discursivo” são algumas dimensões da formação científica que, para Rösen, ultrapassam os conteúdos científicos e podem se manter “culturalmente ativas” na vida (2014, p. 218). Por conseguinte, forma-se historicamente na ciência não apenas quem produz saber científico especializado, mas igualmente quem é capaz de associar esses saberes “aos problemas de orientação” da vida; associação essa garantida pela operacionalização de “formas” de saber, isto é, pela possibilidade de “fazer valer os potenciais racionais do pensamento histórico, consolidado na história como ciência, como modos argumentativos da vida prática” (RÜSEN, 2007, p. 101).

Aqui, pode-se considerar um tipo específico de formação histórica, que se refere à apropriação dos conteúdos e dessas formas argumentativas da ciência, e sua aplicação em contextos práticos; trata-se do aprendizado histórico. Aprender história é se apropriar das operações do pensamento histórico científico capazes da formação histórica de sentido (RÜSEN, 2014, p. 185) e, sobretudo, saber utilizá-las para perceber, criticar ou reafirmar, reconstruir sentido. Desse modo, aprender história vai além do - embora sempre se refira também ao - domínio de conteúdos históricos, mas se vincula aos processos de formação, portanto, de conectar, ou melhor, de reconhecer a conexão entre os saberes históricos e a própria vida.

Enquanto desenvolvimento das operações mentais da constituição de sentido, a compreensão da formação histórica passa pela explicitação das características dessas competências (RÜSEN, 2014, p. 182; 2015, p. 42). Nessa explicitação será possível, outrossim, identificar a presença e o nível de manifestação da vida afetiva em cada uma delas e, principalmente, o caráter fundamental da afetividade nos processos de constituição de sentido histórico.

A operação da percepção da experiência consiste na assimilação da “diferença qualitativa” entre passado, presente e futuro (RÜSEN, 2014, p. 186-187), que lança as bases da diferença entre o próprio e o outro. Trata-se, na aprendizagem histórica, do componente capaz de “aumentar o conhecimento

sobre o que aconteceu no passado”, do incremento da experiência, e nesse acréscimo, do reconhecimento de que “o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente” (RÜSEN, 2011a, p. 85). Na base dessa operação reside o princípio do pensamento histórico como a capacidade de ser afetado pela experiência temporal, e poder reconhecê-la como diferença de tempo; aqui as emoções cumprem um papel fundante: para Rüsen “na experiência histórica, trata-se sempre de sentido, mas sobretudo também dos sentidos como porta de entrada do mundo exterior da subjetividade humana” (2014, p. 182). Do que se trata esse sentido como sentidos, como “porta de entrada”? A subjetividade humana não se apropria nunca da realidade “pura”, mas do fenômeno como experiência<sup>3</sup>, já sentido (como) passado: em sua dimensão originária, sentido histórico se associa ao sentir, “*emotions open up the realm of the past*”<sup>4</sup> (RÜSEN, 2008, p. 44). Apropriar-se da experiência pela operação mental da percepção da diferença temporal é fundamental para o processo de constituição de sentido histórico.

Contudo, a apropriação dos conteúdos históricos da diferença temporal não basta no processo de constituição de sentido, ao passo que se trata também, como apresentado, da apropriação de um tipo de pensamento, de uma forma de pensar, e do estabelecimento de um vínculo significativo entre o sujeito e sua experiência, embora essa percepção da alteridade, na capacidade de experienciá-la, seja a base imprescindível desse processo de aprendizado histórico.

Além de ser capaz de se apropriar de experiências, aprender história se trata também do desenvolvimento de uma capacidade de interpretar, como “uso reflexivo dos modelos de interpretação” que possibilitam a “mediação da diferença temporal” (RÜSEN, 2014, 187). Tais usos se referem a possibilidade

---

<sup>3</sup> Sobre a etimologia da palavra experiência e sua relação com passagem e porta cf. Olgária Matos (2016). Nesse contexto, reúne-se à noção de experiência as acepções de fronteira, limiar, passagem, porta, abertura, que não devem ser compreendidas como meio neutro, mas como transformação, tradução, local de diferenciação, como aparece em muitos momentos na obra de Walter Benjamin (cf. SELIGMANN-SILVA, 2005a; 2005b; GAGNEBIN, 2014; MIRANDA, 2013, FREIRE, 2012).

<sup>4</sup> “Emoções abrem o domínio do passado”. Tradução do autor.

de enquadrar a experiência temporal em um contexto no qual ela possa ser pensada eventualmente também como um agir. Essa interpretação por certo se nutre dos sentidos inscritos na realidade histórica apropriada, bem como da dimensão subjetiva - incluindo aqui a afetividade nela presente. A passagem interpretativa do “*precognitive meaning*”, dos dados da experiência, para a “*cognitive features*”<sup>5</sup>, elementos de interpretação (RÜSEN, 2008, p. 44) conecta, dá sentido, a esses dois domínios da experiência humana. De resto, além de perceber/experienciar a temporalidade, e interpretá-la conceitualmente, aprende-se história quando se é capaz de atribuir sentido ao sofrimento e a ação no tempo. Trata-se da repercussão “prática” da aprendizagem (RÜSEN, 2011a, p. 86), na qual se pode “reconhecer a historicidade de si mesmo e do próprio mundo como oportunidade para agir” (RÜSEN, 2011a, p. 89). Nas operações da interpretação e da orientação a dimensão emocional da experiência humana, associada à dimensão cognitiva inseparável de qualquer representação discursiva, deixa traços nas estratégias estéticas da representação histórica (RÜSEN, 2008, p. 45). O caráter mais ou menos explícito das emoções no discurso historiográfico compõe parte significativa do debate sobre a natureza narrativa do conhecimento histórico.

Ainda, na proposta de Rösen, aprender história necessariamente se refere ao ato de se apropriar de uma capacidade de utilizar a história para motivação da ação humana (RÜSEN, 2014, p. 189). Isto é, a partir dos processos identitários oriundos da orientação histórica, pode ser constituído substrato motivacional para ação a partir de identidades individual e coletiva. Se não é possível excluir da ação humana suas motivações emocionais, por mais racionais que tal ação seja, há de se reconhecer o “papel importante” do componente emocional “na transformação do saber histórico apto a orientar em motivação”, como “motivo’ do pensar” (RÜSEN, 2015, p. 49). A dimensão da afetividade humana nas emoções pode ser percebida, desse modo, nas diferentes operações mentais da constituição histórica de sentido como

---

<sup>5</sup> “Significado pré-cognitivo” e “características cognitivas”, respectivamente. Tradução do autor.

componentes da aprendizagem histórica. Ademais, essa dimensão afetiva se inscreve também em um nível mais profundo, original, da constituição histórica de sentido como vínculo entre história e vida.

Se for válido, em um exercício reflexivo, sobrepor a estrutura da matriz disciplinar do conhecimento histórico (RÜSEN, 2001, p. 35), ao diagrama das quatro operações mentais da constituição de sentido (RÜSEN, 2015, p. 42), a dimensão emotiva da constituição histórica de sentido apresenta-se em primeiro nível, mais explicitamente, nos fatores que marcam a passagem da vida prática à ciência especializada - conforme a divisão da matriz disciplinar nos hemisférios da vida prática e da ciência. Assim, um olhar aos fatores individuais dos esquemas de matrizes, permite perceber, conforme desenvolvido acima, a presença mais ou menos explícita das emoções em cada um desses fatores, operações ou componentes. Complementarmente, a discussão da interação dinâmica desses fatores e de seu lugar nessas matrizes, também pode ressaltar uma dimensão importante da vida afetiva na constituição histórica de sentido e na formação histórica a essa associada.

Conforme as estruturas das matrizes propostas por Rüsen, na zona de passagem da “práxis vital”, da vida, à ciência especializada, predomina o pensamento histórico “operativo” (2014, p. 169), como nível pragmático da constituição histórica de sentido, que media a constituição de sentido como função (usos da história) e a constituição de sentido como reflexão (conhecimento histórico), na “complexa rede de relações” entre “construção e construtividade da história” (2015, p. 96). A articulação significativa dessas duas dimensões de sentido corresponde à relação originária, prévia, entre os diferentes níveis da constituição histórica de sentido, no sentido como elemento de coesão dos fatores da matriz disciplinar, e como vínculo das operações da constituição histórica de sentido. A referida articulação tem uma conexão relevante, nesse contexto, com a dimensão afetiva da experiência humana, o que pode ser percebido com uma nova atenção aos componentes da aprendizagem histórica como tipo específico de formação histórica.

Nos processos de formação histórica, a aprendizagem se estabelece entre “aquisição da experiência” e “descoberta de si mesmo” (RÜSEN, 2011a, p. 91), como em um “equilíbrio” entre “experiência e sujeito”, na “história como dado objetivo nas relações da vida presente e a história como uma construção subjetiva de orientação de si em direção aos seus interesses e aos da vida prática” (RÜSEN, 2011a, p. 91). Aqui, pode ser relevante notar que o processo de aprendizado histórico é considerado como um processo duplamente transformador: primeiro, para Rüsen, na aprendizagem, “a pessoa que aprende é transformada” (2011a, p. 82). Igualmente, Rüsen compreende que “formação é uma transformação estrutural da experiência. [...] Algo se impõem, de fora, à consciência, mas é esta que, ao registrá-lo, o processa com recursos interpretativos próprios, fazendo-o perceptível e cognoscível” (2007, p. 112). Por isso, o processo de aprendizado histórico deve ser percebido tanto como apropriação pelo sujeito de “fatos objetivos”, que passam a “desempenhar um papel na construção mental do sujeito”, quanto como “objetificação do sujeito”, na compreensão da dimensão histórica do “sedimento do desenvolvimento temporal da vida presente” (RÜSEN, 2011a, p. 82), no qual a “história age prescritivamente em direção a todos esforços conscientes de aprendizagem” (2011a, p. 83). Como mencionado, o que chega de “fora” o faz em primeiro lugar pelos sentidos, nos sentidos prévios inscritos na realidade.

O pensamento histórico deve modificar, assim, o sentido previamente apropriado - pois ele não basta, em razão do caráter reiteradamente desafiador da experiência temporal - mas só pode fazer isso a partir de seus próprios elementos: superando-o ao incorporá-lo. A “força orientadora” da “razão histórica”, o cerne da dimensão formativa do conhecimento histórico científico, é alimentada por “dois âmbitos de sentido”, por “duas histórias” (RÜSEN, 2014, p. 176), no “domínio da experiência histórica”: uma história revela “o caráter incondicionado do sentido prévio”, a outra história se apresenta como “possibilidade de configurar ativamente as circunstâncias da vida” (RÜSEN, 2015, p. 287). Desse modo, é imprescindível que o aprendizado histórico se estabeleça entre objetividade - a “vinculação do sujeito” “a um cânone dado de

objetos históricos” - e subjetividade - de interesse dos sujeitos por identidade e realização (RÜSEN, 2007, p. 118-119). Essa nuance da aprendizagem histórica explicita um aspecto fundamental do sentido histórico discutido por Rösen: as relações entre construir sentido e ser construído pelo sentido histórico (WIKLUND, 2009, p. 39-40), questão central das discussões em torno da objetividade/subjetividade do conhecimento histórico que, a partir da apresentação das relações entre história e vida proposta pelos debates da formação histórica, adquirem uma perspectiva própria.

A dinâmica da construção e de ser construído do sentido histórico é apresentada por Jörn Rösen como a “complexa conexão entre a ‘construção’ histórica de sentidos e os sentidos prévios ‘construtores’ nos contextos e condicionamentos concretos do pensamento histórico” (RÜSEN, 2015, p. 93). Aqui, trata-se de compreender o pensamento histórico como capaz de produzir sentido histórico, mas igualmente como determinado pelos sentidos históricos previamente constituídos. Isso significa que o pensamento histórico age a partir dos sentidos prévios presentes, como realidade do pensamento histórico, para, a partir e passando por eles, ser capaz de perceber, interpretar, orientar e motivar no processo de constituição de sentido, na interpretação e atualização da experiência do passado, como síntese da experiência e da intenção no tempo (ASSIS, 2017, p. 15; WIKLUND, 2008, 28).

Nesse contexto, no aprendizado histórico os indivíduos como sujeitos de conhecimento histórico apropriam-se das “histórias que integram culturalmente a própria realidade social” das “circunstâncias presentes da vida” (RÜSEN, 2007, p. 107) para aprender-se a si mesmos, no reconhecimento da presença do passado em seu próprio presente (RÜSEN, 2007, p. 108) em sua historicidade própria. Ao mesmo tempo, os sujeitos abrem-se à história ao “supera[r] os limites da experiência” de constituição histórica do próprio sujeito e de sua vida (RÜSEN, 2007, p. 109-110). Deste modo, passa-se do construir à construção do sentido histórico, pois o passado enquanto “pré-história previamente dada no presente, torna-se uma história plena de significado para o presente e para o prolongamento deste no futuro” (RÜSEN, 2011b, p. 278-279). O construir e o

ser construído do sentido histórico ressalta, no metabolismo entre subjetividade e objetividade, o papel do sujeito que constitui a si próprio e seu mundo, e é constituído por ele, no esforço de orientação de suas vidas, a partir de circunstâncias dadas, em constante movimento de construção e reconstrução. Essa conexão, esse sentido mais profundo entre construção e ser construído, possibilitador das operações de constituição de sentido, para Rösen:

[...] Está gravado imemorialmente na subjetividade humana e é, ao mesmo tempo, suprassumo de todas as gravações que ela precisa fazer em si mesma e no seu mundo para poder viver. No processo de pensar e interpretar, a realidade que esse sentido tem no mundo vital se volatiliza em material, nos 'objetos' dessa interpretação. Ao mesmo tempo, porém, essa realidade vital permanece eficaz na interpretação histórica (RÜSEN, 2014, p. 175).

Rösen se refere aqui ao caráter não pensável da história em seu próprio acontecer no presente: a história só pode ser apreendida enquanto tal posteriormente ao seu processo de constituição do presente. Entretanto, essa história enquanto acontecimento permanece nos processos do pensamento histórico, embora precise ser em alguma medida superada para se realizar enquanto conhecimento. Se em razão de sua “*epistemological peculiarity*”<sup>6</sup> (RÜSEN, 2008, p. 46) o “sentido acontecido” só pode ser apreendido posteriormente, que tipo de vínculo é mantido com essa “história real” (RÜSEN, 2015, p. 98)?

Is there a way to access this living, most historical history? Since it cannot be conceptualised by cognitive means, it cannot be constructed as it happens; the only access is the precognitive, and that brings us back to emotion<sup>7</sup> (RÜSEN, 2008, p. 46).

Essa dimensão viva, mais histórica da história, que constitui a historicidade dos indivíduos, só pode ser apropriada sensivelmente, pois dá início e permanece no processamento das experiências, nos procedimentos interpretativos, nas conexões com o presente, orientadoras da ação e

<sup>6</sup> “Peculiaridade epistemológica”. Tradução do autor.

<sup>7</sup> “Uma vez que não pode ser conceituada por meios cognitivos, não pode ser construída como ocorre; o único acesso é o precognitivo, e isso nos traz de volta à emoção”. Tradução do autor.

motivadoras como motivo do saber: essa dimensão mais histórica conecta as operações mentais de constituição histórica de sentido e nela “o passado atua como elemento prévio e o futuro como elemento por vir, em conjunto no presente”. (RÜSEN, 2015, p. 98-99). Dependente desse mundo da vida cujo sentido precisa ser constantemente ultrapassado, a formação histórica busca reconectar os sentidos constituídos pelo pensamento ao seu ato criador inicial, seu encontro com a realidade intersubjetiva, por meio dos sentidos.

Reflexões acerca do fundamento afetivo da experiência humana e de seu desenvolvimento cognitivo, em um movimento de superação que preserva os traços da base a partir da qual se desenvolve, podem ser encontrados em reflexões no campo da educação, da historiografia e do ensino de História: cada um a partir de suas referências, mas cuja possibilidade de aproximação poderia enfatizar a dimensão constitutiva da afetividade na formação humana em geral e, especificamente, seu componente fundamental, a formação histórica<sup>8</sup>. Trata-se de discussões que pensam a formação humana a partir de uma integração entre as dimensões da vida afetiva, bem como do papel da alteridade e da diferença na qualificação da relação entre os indivíduos e seus contextos.

### **Afetividade, sensibilidade e sentimento entre a educação e a história**

As reflexões por ora apresentadas indicam uma conexão entre o pensamento histórico, sua função formativa e a vida humana em sua base emocional. Essa base emocional da experiência humana e sua vinculação ao processo de desenvolvimento dos indivíduos e de sua vida social são há bastante tempo temas de interesse do campo da educação, do mesmo modo que a presença das emoções e sensibilidades como objeto de atenção do historiador

---

<sup>8</sup> Aqui é importante reiterar que não se objetiva meramente associar aos conceitos rusesenianos de formação e sentido históricos à concepções que pertencem a campos distintos; nem o contrário, buscar explicar fenômenos do campo da educação, da historiografia e do ensino de História utilizando de maneira imediata conceitos de Rösen. Talvez seja mais produtivo mostrar como matrizes teóricas, campos do conhecimento e correntes de pensamento distintas se interessam pelo mesmo fenômeno: o fundamento afetivo da experiência humana. Para uma discussão da recepção de Rösen no Brasil e de leituras que discutem o pensamento do teórico a partir de referenciais distintos, cf. Itamar Freitas (2022).

possuem sua história na historiografia. Tendo em mente o caráter fronteiriço (CAIMI; MISTURA, 2019, 2022) do ensino de História, entre educação e ciência da história, como “limiars de memórias, saberes e sensibilidades” (MIRANDA, 2013), talvez possa-se encontrar em possíveis aproximações desses dois campos disciplinares distintos elementos que qualifiquem o papel da afetividade formação histórica. A compreensão das bases afetivas dos processos de constituição de sentido histórico e da formação histórica a essa associada talvez possa indicar mais um matiz do campo de interseção entre pensamento histórico científico, educação e ensino de História.

Reflexões acerca do papel da dimensão afetiva da experiência humana, como mencionado, ocupam há décadas um papel relevante nas abordagens da psicologia da educação. Diversas discussões, de diferentes vertentes desse campo da educação, particularmente as que se dedicam aos processos psicológicos de desenvolvimento e da aprendizagem, reconhecem a importância da dimensão dos afetos, das emoções e dos sentimentos na constituição do ser humano em sua integralidade. Na primeira metade do século XX, os estudos de Henri Wallon (1879-1952), médico e psicólogo da educação e do desenvolvimento humano, apresentaram uma abordagem da vida psíquica dos indivíduos que exerceu grande influências nos modos contemporâneos de se compreender as relações entre a dimensão afetiva da experiência humana e o desenvolvimento dos indivíduos, contribuindo decisivamente para os debates no campo da educação sobre a formação da subjetividade humana em contextos educacionais. Após uma breve passagem por alguns dos conceitos centrais da psicologia do desenvolvimento de Henri Wallon, será possível discutir a integração entre as dimensões cognitiva e emocional em processos formativos, o que pode estabelecer conexões com as reflexões sobre a presença das sensibilidades na historiografia, e a dimensão afetiva do ensino de História.

A compreensão da formação humana a partir de uma integração complexa entre indivíduo e a sociedade é fundamental na psicologia de Henri Wallon (1975, p. 11). Na perspectiva walloniana, essa integração deve ser considerada “o eixo principal” do “processo de desenvolvimento dos

indivíduos”, isto é, trata-se tanto da integração “organismo-meio”, quanto da integração “cognitivo-afetiva-motora” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 16). Assim, Wallon compreende a pessoa como “síntese” das dimensões afetiva, motora e cognitiva, em oposição a uma “compreensão do humano de forma fragmentada” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 28). A referida integração dessas dimensões psíquicas da experiência humana, ainda para Wallon, é “complexa e frágil”, podendo ser “assegurada ou comprometida pela educação” (1975, p. 13). Essa integração pode ser melhor compreendida ao se observar a estruturação das etapas do desenvolvimento humano, estabelecida a partir das pesquisas do médico e psicólogo francês.

De acordo com Henri Wallon, o desenvolvimento psíquico humano se estrutura a partir de fases que devem ser analisadas separadamente, embora tais fases não sejam isoladas nem se estabeleçam necessariamente em relação de continuidade - sendo inclusive, mesmo que integradas, ora complementares, ora antagônicas entre si, no processo desenvolvimento (WALLON, 1975, p. 12). Sucessora e, evidentemente, inclusiva, das atividades vitais mais básicas, originada nas “sensibilidades orgânicas e primitivas” (DER, 2004, p. 61), a afetividade, ou conjunto afetivo, na terminologia de Wallon, “oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pelas paixões” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 18). O conjunto afetivo abarca, pois, diferentes expressões, como emoção e sentimento, que se tornam mais complexas no desenvolvimento dos indivíduos (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 26). A afetividade é a estrutura principal a partir da qual o desenvolvimento humano se dá, em suas dimensões emocionais e cognitivas, em integração com o meio sociocultural no qual o indivíduo está inserido. Para Wallon a subjetividade humana é formada por uma relação complexa e dinâmica com seu meio, a partir do qual as emoções, antes “reações descontínuas, esporádicas”, são socialmente “completadas, compensadas e interpretadas” (1975, p. 153). As emoções podem ser compreendidas como o vínculo constitutivo da subjetividade humana, um vínculo com o outro - os

meios, os grupos e a cultura (WALLON, 1975) - a partir do qual as reações orgânicas indiferenciadas e aleatórias passam a ser respondidas.

A emoção é, portanto, um “estado afetivo”, enquanto a afetividade é a “capacidade” “do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 19). Ao ser afetado, as respostas do meio tornam as reações em emoções, que gradualmente são aprendidas como vínculo comunicativo. Segundo Maria Guhur, as emoções em sua dimensão expressiva provocam “entre as pessoas coesão e comunhão de sensibilidades, pela identidade de comportamentos e ações” (2007, p. 386). Enquanto “exteriorização da afetividade”, a emoção “tem um poder plástico, expressivo e contagioso” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 20), ou seja, forma-se, e forma o humano e seu meio social e histórico.

Nessa direção, a partir de sua base orgânica, é fundamental reconhecer que a emoção em Wallon é uma “atividade eminentemente social”, na medida em que “as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação” (GALVÃO, 1995, p. 64). As emoções são socialmente constituídas, e permanecem ora mais, ora menos evidentes nos diferentes estágios do desenvolvimento humano, e nos diferentes contextos de sua atuação social (WALLON, 1975, p. 154).

Como “expressão representacional da afetividade” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 21) os sentimentos, por sua vez, se distinguem das emoções: na medida em que as emoções “revelam-se” como “estados”, possuem “caráter insubordinado”, “imprevisível” e “fugaz”, o sentimento “é mais subjetivo”, de “ação duradoura”, de “caráter contido” (ALMEIDA, 2009, p. 89). Trata-se, assim, no caso dos sentimentos e das paixões, de manifestações afetivas em que a representação torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica (ALMEIDA, 2008, p. 347). São nos sentimentos que as emoções podem se conectar com a cognição; a estrutura fundante da subjetividade humana ascende à cognição originalmente por sua representação mental nos sentimentos, que posteriormente estará presente, mesmo como traços, em toda atuação mental dos indivíduos. Por isso, pode-se compreender

que “sentimentos são [...] percepções de um estado emocional”, gerados “de uma 'ancoragem corporal' e igualmente de estímulos externos, que podem ser influenciados pela cultura” (BENITO, 2021, p. 41). As imagens mentais das emoções configuradas pelos sentimentos adicionam mais uma camada de construção social e de conexão entre vida afetiva e meio.

Emoção, sentimento e paixão são, conseqüentemente, “momentos marcantes” do processo de desenvolvimento da afetividade humana (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 20). A primeira e mais longa fase do desenvolvimento humano, que inclui, se completando ou opondo-se às fases seguintes, tanto em termos filogenético quanto ontogenético (WALLON, 1975, p. 14; DANTAS, 2019, p. 108), a fase emocional cria “vínculo poderoso para a ação comum” através da “solidariedade afetiva” (DANTAS, 2019, p. 108). Por isso, para Wallon, a “educação” deve “respeitar a totalidade da personalidade e a integridade” (1975, p. 15) do processo de desenvolvimento humano.

As discussões de Henri Wallon apresentadas se aproximam do que hoje se compreende como emoções e sentimentos, bem como seu papel na constituição do indivíduo. A base afetiva da vida humana se expressa nas emoções, nos sentimentos e na inteligência, enquanto elemento fundamental do desenvolvimento e da sociabilidade humana, que deixa traços na sociocultural, econômica e política (WALLON, 1975). Para Agustín Benito, a partir da neurociência contemporânea, as emoções “operam no teatro do corpo” e são “desencadeadas por estímulos externos”, enquanto os sentimentos “se mostram no teatro da mente”, em “uma certa racionalização, na qual subjazem sempre elementos cognitivos” (2021, p. 40-41). Nessa direção, emoções e sentimentos compartilham da base afetiva comum, constituidora da subjetividade humana e que se manifesta, igualmente, nos processos cognitivos e usos da inteligência. Descoberto há quase cem anos pela psicologia do desenvolvimento como campo da educação, o papel da afetividade na experiência humana é considerado tema de grande relevância para a compreensão da formação humana em suas dimensões diversas, e na sua integração aos seus diferentes contextos.

Pode-se compreender, pois, a relevância de se pensar o desenvolvimento do indivíduo a partir de sua integração com o meio, enquanto “conjunto” de “circunstâncias” onde se desenrolam existências individuais” (WALLON, 1975, p. 165). Complementarmente, é relevante reiterar a compreensão de que indivíduo e meio estabelecem uma relação complexa, de constituição recíproca; sendo assim, a emoção se desenvolve em função de seu meio, mas igualmente interfere nele. Nessa perspectiva, o processo de expressão afetiva por meio das emoções marca a mencionada integração organismo-meio, que estrutura a psicologia do desenvolvimento de Henri Wallon. Outro nível de integração se dá entre os conjuntos funcionais, sendo na “interdependência dos domínios afetivo e cognitivo” (ALMEIDA, 2008, p. 349) uma das integrações mais significativas propostas pela obra walloniana.

As relações entre emoção e inteligência são complexas e fundamentais para essas duas dimensões da vida afetiva humana. Se no início da vida “afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira” (DANTAS, 2019, p. 108), no processo de constituição da pessoa, o desenvolvimento da afetividade depende “de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa” (DANTAS, 2019, p. 109). Nesse processo de desenvolvimento da individualidade, ainda é necessário considerar que afetividade e cognição são “processos sociais”, interpessoal e cultural, respectivamente (DANTAS, 2019, p. 110).

Desse modo, contrariamente a uma simples oposição, emoção e inteligência são muitas vezes “antagônicos e complementares”, “linhas” que “cruzam-se continuamente, superpondo-se” (ALMEIDA, 2009, p. 82) no desenvolvimento e consolidação da pessoa. Por isso, deve-se considerar que o “desenvolvimento afetivo e o intelectual são aspectos diversos de uma mesma e única realidade: o desenvolvimento pessoal do indivíduo” (ALMEIDA, 2009, p. 103). Essa compreensão do indivíduo em sua “totalidade” marca uma das mais importantes contribuições de Wallon para a pedagogia científica (ALMEIDA, 2008, p. 351), para o campo da educação e para as reflexões sobre a formação humana.

Nesse contexto, se reconhece que os processos formativos em geral, e os que ocorrem no contexto escolar, particularmente, se desenvolvem a partir da elaboração e reestruturação da afetividade enquanto aspecto fundamental da constituição dos indivíduos (ALMEIDA, 2009, p. 101). Essas elaboração e reestruturação ocorrem não “apenas no nível interpessoal”, na relação entre os indivíduos, “mas também na relação indireta com o outro, que é a relação com a cultura” (ALMEIDA, p. 101, p. 101). O papel mediador das outras pessoas, da professora, dos colegas, dos espaços e culturas escolares e de suas experiências contribuem diretamente com o processo formativo, ao fomentar expressões emocionais e, sobretudo, seu desdobramento em sentimentos e cognição. A relevância do papel da vida afetiva nos processos formativos também lançam luz sobre a dimensão emocional dos processos de escolarização e da história da educação (BENITO 2021, p. 198).

Compreende-se, portanto, que vida afetiva se forma e deixa traços na realidade sociocultural na qual os indivíduos se inserem, o que inclui certamente as práticas discursivas e não discursivas, materialidades e corporeidades:

A emoção é sobretudo uma prática encarnada [...], uma conduta que se sobrepõe à sua representação. Historicizar as emoções implica, portanto, transcender o exame formal das linguagens que as expressam e representam e entrar na complexidade do corpo de suas materialidades, mesmo que isso tenha que ser realizado por meio das mesmas mediações representativas (BENITO, 2021, p. 72).

Aqui, se tem o desafio de compreender a influência do processo histórico na constituição das emoções, e de como as emoções são componentes fundamentais desse processo. Entre os desafios de se pensar a historicidade das emoções está o fato de que suas representações sempre dissipam boa parte de sua efetividade - embora pouco possa ser acessado da vida afetiva para além dessas representações. Apesar de Agustín Benito ter atribuído essa tarefa à “nova história das emoções” (BENITO, 2021, p. 72), pode-se reconhecer que,

cada campo ao seu modo, tanto a historiografia<sup>9</sup> e, mais recentemente, o ensino de História tem colocado o problema de pensar o componente afetivo da vida humana em suas diferentes materialidades. Partindo de bases teóricas distintas, a historiografia e o ensino de História buscam acolher as manifestações afetivas como componente fundamental da subjetividade humana, dos processos de socialização e constituição. Particularmente no ensino de História, suas discussões podem encaminhar uma reflexão sobre as dimensões humanas da formação histórica, e requalificar sua compreensão como construção e reconstrução do vínculo entre história, conhecimento histórico e vida, que marca a aprendizagem histórica como tipo específico da formação humana.

A dimensão da afetividade humana pode ser considerada um campo de interesse historiográfico consolidado, principalmente a partir da história cultural, em algumas de suas tendências (BURKE, 2008 p. 141-142). A chamada história das sensibilidades, originada na história cultural associada à tradição francesa (BURKE, 2008, p. 11), com considerável repercussão em contexto brasileiro (PESAVENTO, 2012), apresenta contribuições para a compreensão da vida afetiva na história. Mesmo com reconhecidas divergências teórico-conceituais em relação aos debates até aqui realizados, não se pode deixar de considerar o papel da história das sensibilidades no deslocamento para o centro da preocupação historiográfica, mesmo que crítica, do tema das emoções e das sensibilidades como objetos de interesse do conhecimento histórico.

Assente nas reflexões da história cultural e sua preocupação com “decifrar a realidade do passado por meio das suas representações” e da “leitura

---

<sup>9</sup> Ao final de seu texto, Agustín Benito reconhece o papel da historiografia na tarefa da historicização das emoções e no reconhecimento de sua dimensão formativa; registra o educador espanhol: “Devemos reconhecer [...] que uma parte dessas questões não é de todo nova na operação e na escrita da ciência histórica contemporânea. O poder e o significado das emoções já haviam sido entrevistados por correntes [...] que, em geral, provinham dos *Annales* e da história social e cultural. A novidade dos enfoques atuais radica na busca da ‘emocionologia’ [...] por encontrar, no plano da explicação histórica, uma relação consistente e verificável entre afetos e mudanças sociais” (BENITO, 2021, p. 198). Compreende-se que o ensino de História, estabelecido entre o inventário historiográfico da vida afetiva e as práticas de socialização do conhecimento, tenha um papel de destaque aqui justamente por cumprir um papel formativo, de conexão, também afetiva, entre conhecimento e vida.

dos códigos de um outro tempo” (PESAVENTO, 2012, p. 42), o campo da história das sensibilidades coloca como desafio à historiografia “compreender o que está para além da elaboração intelectual, mas nunca se separa dela”, pois “exuma afetos”, “restituindo-lhes uma complexidade quase sempre negada” (GRUZINSKI, 2007, p. 07). Para Sandra Pesavento, as “sensibilidades corresponderiam a este núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana no mundo” (2012, p. 56), ou ainda uma “forma de apreensão e de conhecimento do mundo para além do conhecimento científico, que não brota do racional ou das construções mentais mais elaboradas” (2007, p. 10). Nessa perspectiva, Pesavento coloca ainda o estudo das sensibilidades pela historiografia como possibilidade de “capturar as razões e os sentimentos que qualificam a realidade, que expressam os sentidos que os homens em cada momento da história, foram capazes de dar a si próprios e ao mundo” (2007, p. 09). Essa relação entre as dimensões da afetividade e da cognição na experiência, e a necessidade de reabilitar as emoções e os sentimentos nos contextos de sentido aparecem como elemento relevante nas discussões do campo da história das sensibilidades.

Uma referência precursora ao tema da sensibilidade - também presente na discussão de Pesavento (2007) - é o texto de Lucien Febvre (1878-1956), “Como reconstituir a vida afetiva do passado? A sensibilidade e a História”, que tem como um de suas referências as reflexões de Wallon sobre a dimensão emocional da experiência humana (FEBVRE, 2022). Embora possa ser considerada uma conexão fortuita, é interessante perceber que as dimensões da vida afetiva foram incorporadas como tema de interesse da historiografia a partir da expansão de fontes e objetos que marca a historiografia francesa de meados do século XX (BARROS, 2012). Nesse texto dos anos 1940, Lucien Febvre, a partir de uma preocupação inicial em torno das mentalidades, naquele momento, muito mais “um aspecto, uma faceta [...] da história social” (ARIÈS, 2011, p. 272), faz uma reflexão sobre o papel da “vida afetiva” e as relações, muitas vezes assimétricas, entre as dimensões emocional e intelectual da vida (FEBVRE, 2022). Para Pesavento (2012), a antecipada defesa de Lucien Febvre

da recuperação da “vida afetiva e as emoções” para historiografia foi depois ampliada pelo campo dos estudos do imaginário como possibilidade de reflexão sobre a dimensão da emoção.

Outro aspecto relevante da vida afetiva, presente nas discussões do campo da história das sensibilidades, é a atenção aos contextos histórico e social das sensibilidades, e aos meios de acesso, indícios e fontes, a partir dos quais podem ser recuperadas pela pesquisa histórica. Na medida em que “os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos” (PESAVENTO, 2012, p. 57), as sensibilidades são certamente uma marca fundamental da sociabilidade humana, tanto em seu processo de apropriação pelos indivíduos, quanto por sua eventual partilha sociocultural. Tal processo como “tradução da realidade por meio das emoções e dos sentidos” (PESAVENTO, 2012, p. 57) que caracterizam as sensibilidades se “exprimem em atos, em ritos, em palavras e imagens, em objetos da vida material, em materialidades dos espaços construídos” (PESAVENTO, 2007, p. 20; 2012, p. 58), e que podem se tornar objeto da reconstrução historiográfica preocupada com essa dimensão da experiência humana. Isto posto, compreende-se que as sensibilidades nessa vertente da história cultural se referem ao subjetivo em seu fundamento sensível, contudo, isso não as desconecta de seu meio sociocultural, coletivo, nem deixam de se registrar nas diversas materialidades tangenciadas pela pesquisa historiográfica.

Ainda para Sandra Pesavento, a dimensão da alteridade marca o trabalho com as sensibilidades, na medida em que essas traduzem “emoções, sentimentos e valores que não são mais os nossos” (PESAVENTO, 2007, p. 15). A consideração pela dimensão do afetivo, das emoções e das sensibilidades ressaltaria o “compromisso” da história em “descrever, compreender e explicar a alteridade, não para desfazê-la”, mas “para proclamar o direito de sua existência” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 33). Assim, mesmo que tendo como tarefa recolher à experiência cognitiva da historiografia as sensibilidades do passado, o exercício de abertura à alteridade que esse esforço promoveria, pode ser também concebido como uma abertura à alteridade

presente, na perspectivação do presente pelo passado, do entendimento do “presente como diferença e do presente como diferenciador” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 30-31), que deve caracterizar a historiografia e o ensino de História. Na historiografia e na educação, e no encontro desses campos com o ensino de História, como pode-se perceber, a reorientação da atenção à vida afetiva reforça também a importância das experiências de encontros com a alteridade e a diferença promovidas pela experiência histórica. Aqui, pode-se pensar em uma “educação das sensibilidades” (MIRANDA, 2013, p. 150), na qual o ensino de História cumpriria um papel de destaque.

A referida “educação das sensibilidades” como um desafio para história passa, nesse cenário, pelo reconhecimento dessa como “área do saber na qual os instrumentos de leitura permitem [...] o diálogo com as alteridades” (MIRANDA, 2013, p. 150). Para Sônia Miranda, o ensino de História tem um papel relevante na mediação entre os campos da educação e da historiografia, na medida em que pode ir além dos limites desse, na “tarefa educativa pressupõe também o ato de evocar sensibilidades no presente, em uma multiplicidade de sujeitos num tempo simultâneo” (2013, p. 165). Desta maneira, pode-se considerar que o ensino de História reúne diálogos com as alteridades do passado e do presente, ao mobilizar as sensibilidades como conteúdos e formas de se relacionar com a experiência histórica.

O diálogo com a alteridade também é destacado por Gatti Júnior, quando ressalta que a atenção à sensibilidade pode se referir “à necessidade da dimensão dialógica predominar entre os indivíduos” (GATTI JUNIOR, 2014, p. 487). Também para Gatti Junior, essa dimensão dialógica poderia se associar ao “esforço de compreensão do mundo histórico” (2014, p. 489) que possibilitasse uma “percepção de diferença e de semelhanças entre os sujeitos da conversação”, incluindo aqui os sujeitos do passado (2014, p. 491). A dimensão formativa da afetividade passaria pelo reconhecimento da necessária integração entre as dimensões emocional e intelectual, representada por exemplo pelos sentimentos e pela expressão nas sensibilidades, integração essa que pode ser

traduzida em na figura do exercício de diálogo com a alteridade - do outro no passado e no presente, e do outro mediado pela cultura.

Igualmente, no âmbito das reflexões em torno do ensino de História, reconhece-se a importância da dimensão da vida afetiva, nas emoções, nos sentimentos e nas sensibilidades. Para Soares Júnior, “fazer as aulas de História ‘fazerem sentido’ para o aluno precisa ser um exercício contínuo [...]. Para isso, sensibilidade, imaginação e experiência são fundamentais” (SOARES JUNIOR, 2019, p. 173) como dimensões complementares (mesmo quando se opõem) na constituição da subjetividade humana.

As dimensões formativas da afetividade podem representar, ademais, o lugar de encontro entre história e educação, que o ensino de História se coloca. Para Miranda, “provocar a formação pautada nesses campos de saber e investigação”, da História e da Educação, “significa” “colocar em movimento nossa capacidade” de “provocar experiências [...] capazes de afetar não só conhecimento, mas sentido, experiência e sensibilidade” (MIRANDA, 2013, p. 166). Se por um lado a história abre-se à dimensão da sensibilidade - em um processo de reconhecimento e reabilitação do campo dos afetos para a ciência, como outras ciências hoje tentam fazer (BENITO, 2021) - por outro lado a educação busca dialogar com a necessidade de pensar processos formativos a partir da integralidade da pessoa humana; sendo que, no encontro desses dois campos disciplinares específicos, o ensino de História pode-se tornar espaço e tempo por propícios para uma compreensão do papel da vida afetiva na formação humana: enquanto tangencia as aprendizagens históricas como modo particular de formação histórica, na formação como trans-formação do sujeito pelo objeto (apropriação do objeto, ser construído) e do objeto pelo sujeito (subjetivação, construção), nas relações com os outros, como recuperação da alteridade e da diferença como que integra emoção e inteligência no ensino de História.

A compreensão da integração entre emoção e inteligência evidencia, por fim, a dimensão corporal das experiências de formação e aprendizagem, que em razão de uma “ficção” eventualmente foram compreendidas como experiências

em que os “corpos se calam”, como se fossem “apenas mentes, inteligências, consciências, racionalidades [...]” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2023, p. 21).

Ao se ignorar os corpos, se ignora que

Nossas carnes são vibráteis, elas respondem aos afetos e afecções das coisas do mundo. O mundo nos toca e, ao nos tocar, nos obriga a perceber, a memorizar, a imaginar e a pensar. A apreensão do mundo, a aprendizagem, se dá por meio das respostas que damos e aprendemos a dar aos estímulos que nos chegam do mundo e que tocam as nossas carnes (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2023, p. 27).

É no corpo, como origem dos sentidos, como realidade primeira que é afetada pela experiência da alteridade do tempo e do espaço, onde pode surgir a “conexão, não apenas intelectual, mas afetiva”, que tem início ao “momento de efetivo aprendizado” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2023, p. 26) individual e coletivo - para a ressignificação da própria identidade, na relação com os outros e com o mundo. Realidade gravada "imemorialmente" na subjetividade humana, os sentidos do corpo apresentam à realidade que por vezes rompe as imagens que tentam dar conta de sua lembrança. Dedicando-se a repensar o papel da história na vida, a busca pela vida afetiva na aprendizagem e no ensino de História talvez possa contribuir com a ressignificação do papel da vida na história.

### **Sentido - história na vida, vida na história: algumas reflexões finais**

Reflexões acerca da dimensão afetiva da formação histórica podem contribuir com uma melhor compreensão da função social do conhecimento histórico em geral e, particularmente, das diferentes nuances das emoções, sentimentos e sensibilidades na aprendizagem histórica em contextos educacionais. Trata-se, portanto, da possibilidade de, ao se reconhecer a presença da afetividade nos processos formativos associados ao conhecimento histórico, em contextos educacionais formais e não formais, compreender melhor também a integração dos diferentes modos da presença da história na

vida - na história acadêmica, escolar e que circula socialmente para além dessas.

Nesse contexto, conforme foi apresentado, contribui de maneira relevante para esse debate o conceito de sentido histórico e, particularmente, a relação entre sentido e formação históricas presentes na obra de Jörn Rüsen, bem como suas considerações pontuais, mas altamente significativas, das relações entre o conhecimento histórico e as emoções. Ocupando um lugar central na teoria da história de Rüsen, o sentido histórico traduz a conexão entre história e vida tendo como base a função do conhecimento histórico na vida, isto é, sua dimensão formativa.

Como tipo específico de formação histórica, a aprendizagem histórica consiste na adequada apropriação e usos das operações mentais do processo de constituição histórica de sentido, articulando as dimensões da história, da identidade e da ação. Nos processos formativos, ademais, inscreve-se o componente emocional da experiência humana na medida em que, embora supere cognitivamente, a ciência da história continuamente mantém vínculos com o mundo da vida a partir do qual ela se desenvolve. A afetividade humana está presente de modo mais ou menos explícito nas operações mentais da constituição histórica do sentido e, portanto, fazem necessariamente parte da formação humana em geral e, principalmente, da formação histórica.

O papel das emoções na articulação dos diferentes níveis da produção de sentido histórico também destaca, como foi possível acompanhar, uma qualidade específica do sentido histórico, que seguramente contribui com a compreensão da complexidade da formação histórica e do desenvolvimento das relações entre história e vida visado por esse processo; trata-se das relações entre construtividade e construção do sentido histórico, cuja relação originária é pré-cognitiva e, portanto, apresentada à subjetividade humana pela dimensão afetiva de sua experiência. Isto é, além de estar presente nos procedimentos do pensamento histórico, responsáveis pela constituição de sentido histórico e cuja apropriação corresponde à formação histórica, a afetividade nos conecta à história viva efetivada no presente que, embora só possa ser processada

cognitivamente posteriormente (como história), se conecta significativamente ao pensamento histórico, como fundamento e possibilidade de toda constituição histórica de sentido (RÜSEN, 2015, p. 98).

A integração entre as dimensões da afetividade, emoções, sensibilidades e sentimentos, e a vida humana, é há muito tempo reconhecida no campo da educação e da psicologia do desenvolvimento humano, embora muitas vezes prevaleça, contemporaneamente, concepções instrumentais de aprendizagem, focadas na transmissão de conteúdos ou desenvolvimento de competências intelectuais ou as, no mínimo problemáticas, habilidades socioemocionais (FREITAS, 2016; SMOLKA et al. 2015). Retomar as discussões do campo da psicologia e pedagogia científicas revelam o caráter originário da afetividade da vida humana em perspectiva integral (social, econômica, política, cultural) não para determinar a vida humana por essa dimensão afetiva, mas para compreender que o desenvolvimento cognitivo humano passa, se sobrepõe e conserva traços do substrato afetivo da vida. Assim, nos debates atuais do campo da educação têm-se buscado recuperar o papel da vida afetiva para a educação, compreendendo essa vida a partir de práticas que materializam a dimensão afetiva da experiência e revelam a relação indissociável entre afetividade e cognição, nos processos de desenvolvimento, conexão e sobreposição dessas dimensões. Reconhece-se que a formação histórica, entendida como processo amplo de utilização do pensamento histórico na vida, não deve desconsiderar a afetividade humana ao pensar as relações entre vida e conhecimento, experiência e ação.

O desenvolvimento cognitivo é, pois, um dos resultados do pensamento histórico exercitado pela aprendizagem histórica; a formação histórica não pode desconsiderar - embora não possa normatizar - a formação emocional implícita aos processos de constituição histórica de sentido, ao vínculo entre experiência histórica e vida.

Certamente uma discussão acerca das relações entre afetividade e formação em geral e a formação histórica especificamente, necessita de uma abordagem interdisciplinar, na medida em que o fenômeno da formação e

atuação humana perpassa diferentes dimensões da vida. Talvez, como também indicado, o campo do ensino de História seja um lugar privilegiado para se pensar, nas fronteiras e limiares de campos disciplinares, como a histórica científica e as ciências da educação, que reiteradamente assinalam o desafio de se pensar a vida humana em perspectiva integradora das experiências da identidade e da diferença, do individual e do coletivo, das dimensões do cognitivo, do afetivo, do ético e do estético. Discutir elementos da afetividade da formação histórica a partir dos campos da teoria da história, da historiografia e da educação pode contribuir com a compreensão dos desafios e possibilidades do ensino de História contemporaneamente, tanto no que se refere ao seu trabalho com experiências alteridade, do corpo e da vida afetiva, como na compreensão de seu papel na vida das pessoas e na sociedade atual.

### Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história. In: GONÇALVES, Márcia [et al.] (org.). **Qual o valor da história hoje?**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. O corpo docente e o corpo discente: o ensino e a aprendizagem como práticas que envolvem e implicam as carnes e não apenas as mentes desencarnadas e corpóreas. In: GABRIEL, Carmen; MARTINS, Marcus; ANDRADE, Juliana (org.). **Aprendizagem e avaliação da história na escola: questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2023.

ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343–357, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i2.5271. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271>. Acesso em: 11 maio. 2023.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ARIÈS, Philippe. A história das mentalidades. Trad. Flavia Nascimento. In: **Nova História**. NOVAIS, Fernando; DA SILVA, Rogerio. São Paulo: Cosac e Naify, 2011.

ASSIS, Arthur A.. “Jörn Rüsen contra a compensação”. **Intelligere**, Revista de História Intelectual, vol. 3, n.2, p. 13-33. 2017. Disponível em <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em 22 de jun. de 2022.

ASSIS, Arthur. A didática da história de J. G. Droysen: constituição e atualidade. **Revista Tempo**. 2014. V. 20. <https://doi.org/10.5533/TEM-1980-542X-2014203609>. Acesso em 19 de maio de 2023.

ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução**. Goiânia: Ed. UFG, 2010,

BARROS, José D’Assunção. **Teoria da História V**. A Escola dos Annales e a Nova História. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. O passado movedição na aprendizagem história: entre afogamentos e respiros. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (org.). **Em defesa do ensino de história: a democracia como valor**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon [Livro digital]. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019.

DER, Leila. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda (org.). **A Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Emoção & Educação: a construção da educação emocional**. Trad. Heloísa Helena Pimenta Rocha, Andréa Bezerra Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021.

FEBVRE, Lucien. Como reconstituir a vida afetiva do passado? A sensibilidade e a História. Trad. Flora M. G. Vezzà. **Laboreal**. Volume 18, Nº1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4000/laboreal.19440>. Disponível em: <http://journals.openedition.org/laboreal/19440>. Acesso em 22 de maio de 2023.

FERREIRA, Aurino; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21–38, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 20 de maio de 2023.

FREIRE, Josias. Teoria Como Tradução: Anotações À Epistemologia Das Ciências Humanas A Partir Da Teoria Da Tradução De Walter Benjamin. **Élisée** - Revista de Geografia da UEG, v. 1, p. 96-116, 2012. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/587>. Acesso em 02 de maio de 2023.

FREITAS, Itamar. A recepção da teoria da história de Jörn Rüsen em periódicos brasileiros especializados (2001-2015). OLIVEIRA, Margarida; SANTIAGO JUNIOR, Francisco; LIMA, Caio. **Jörn Rüsen: teoria, historiografia, didática**. Ananindeua: Cabana, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Uberização, OCDE e habilidades socioemocionais. Avaliação Educacional - Blog do Freitas. 20 de dezembro de 2016. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/20/uberizacao-ocde-e-habilidades-socioemocionais/>. Acesso 31 de maio de 2023.

GAGNEBIN, Jeanne. Limiar: entre a vida e a morte. In: GAGNEBIN, J. M. Limiar, aura, rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Ed. 34, 2014.

GATTI JUNIOR, Décio. Em busca da articulação entre compreensão empática, sensibilidade e dimensão dialógica: contribuições para o ensino da história no ensino médio brasileiro. **Perspectiva**. 2014, vol.32, n.2, pp.475-495. ISSN 2175-795X. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p475>.

GRUZINSKI, Serge. Por uma história das sensibilidades. PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique (org.). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

GUHUR, Maria de Lourdes. A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 381-398, set. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/BG36TMbRWFxKwbNDMB3yrqH/#>. Acesso em 25 de maio de 2023.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**. 2005, n.20, pp. 11-30. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=s14146975200500100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=s14146975200500100002). Acesso em 20 de maio de 2023.

MARTINS, Estevão. Apresentação – Jörn Rüsen: um humanista para o século 21. **Inteligere**, Revista de História Intelectual. vol. 3, no 2, out.2017. Disponível em [revistas.usp.br/revistainteligere](http://revistas.usp.br/revistainteligere). Acesso em 20 de jun. de 2022.

MATOS, Olgária. **Tempo sem experiência**. YouTube. 4 de agosto. de 2016. Disponível em [https://youtu.be/pVXl6c\\_MiAM](https://youtu.be/pVXl6c_MiAM). Acesso em 24 de maio de 2023.

MIRANDA, Sonia Regina. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 149–167, 2013. DOI: 10.20949/rhhj.v2i3.73. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/73>. Acesso em: 8 maio. 2023.

NETO, João Cabral de Melo. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Alfaguarra, 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique (org.). **Sensibilidades na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: Teoria da História: Formas e Funções do Conhecimento Histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Cultura Faz Sentido**: Orientações Entre o Ontem e o Amanhã. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Emotional Forces in Historical Thinking: Some Metahistorical Reflections and the Case of Mourning. **Historiein**, 8, 41–53. 2008. <https://doi.org/10.12681/historein.36>. Acesso em 19 de maio de 2023.

RÜSEN, Jörn. Experiência, Interpretação, Orientação. In. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R (org). **Jörn Rüsen E O Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a.

RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o passado? Sobre a transformação do passado em história. Trad. Arthur Assis. In: SALOMON, Marlon (org.). **História, verdade e tempo**. Chapecó, SC: Argos, 2011b.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história. Fundamentos da ciência da história. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: Uma Teoria da História Como Ciência. Trad. Estevão Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SELIGMANN-SILVA, M. Filosofia da tradução - tradução de filosofia: o princípio da intraduzibilidade. In: In: SELIGMANN-SILVA, M. **O local da**

**diferença:** ensaios sobre memória, literatura e tradução. São Paulo: Ed. 34, 2005a.

SELIGMANN-SILVA, M. Passagem de Walter Benjamin. In: SELIGMANN-SILVA, M. **O local da diferença:** ensaios sobre memória, literatura e tradução. São Paulo: Ed. 34, 2005b.

SMOLKA, Ana. L. B. et al.. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 219–242, jan. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/WTmS8JRvXxwRQZKjB7GdLJH/?lang=pt#>. Acesso 29 de maio de 2023.

SOARES JÚNIOR, Azemar. dos S. Ensino de história e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de História. **História & Ensino**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 167–190, 2019. DOI: 10.5433/2238-3018.2019v25n2p167. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/32579>. Acesso em: 7 maio. 2023.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Ed. Estampa, 1975.

WIKLUND, Martin. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 19–44, 2009. DOI: 10.15848/hh.v0i1.24. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/24>. Acesso em: 24 maio. 2023.

**Recebido em:** 31 de maio de 2023

**Aceito em:** 16 de outubro de 2023